



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Performatividad de género y dramatización: una aproximación a *La casa de Bernarda Alba* desde la “videotertulia” en TikTok

Gender performativity and dramatization: an approach to *La casa de Bernarda Alba* from “videotertulia” in TikTok

Autora

Patricia Cuello Lacasta

Directora

María José Galé Moyano

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019-2020

ADELA. (*Rompiendo a llorar con ira.*) ¡No, no me acostumbraré! Yo no quiero estar encerrada. ¡No quiero que se me pongan las carnes como a vosotras! ¡No quiero perder mi blancura en estas habitaciones! ¡Mañana me pondré mi vestido verde y me echaré a pasear por la calle! ¡Yo quiero salir!

La casa de Bernarda Alba, Federico García Lorca

Resumen

En este Trabajo de Fin de Máster nos ocupamos de la cuestión de la performatividad de género en el ámbito de la dramatización, integrada en el aula. En nuestra sociedad actual, hay una serie de normas y convenciones sociales que crean estereotipos e identidades concretas. Sin embargo, también existen otros modelos que se alejan de los hegemónicos que pueden aparecer gracias a su representación en las artes; concretamente, en la literatura y en el teatro. Partiendo de la idea de que los textos teatrales son performativos, a través de este trabajo se pone de manifiesto una vía para trabajar el género y sus realidades alternativas a través de una obra teatral tan relevante como es *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, desde el formato que hemos denominado “videotertulia” en la red social TikTok. De esta manera, analizaremos el poder performativo de los textos teatrales e intentaremos aproximarnos a la parte de esa performatividad que construye la identidad de género, dando cuenta de que, con la lectura propuesta y con el trabajo que queremos que se haga con ella, estamos interviniendo en la formación de la identidad de nuestro alumnado, evidenciando así la capacidad transformadora del teatro y de la necesidad de hacer una lectura crítica y en profundidad de los textos en el aula.

Palabras clave: performativo, performatividad, género, identidad, dramatización, *La casa de Bernarda Alba*

Abstract

In this Final Master's Work, we address the issue of gender performativity in the field of dramatization, integrated into the classroom. In our current society, there are a number of social norms and conventions that create stereotypes and specific identities. However, there are also other models that move away from the hegemonic ones that can appear thanks to their representation in the arts; specifically, in literature and theatre. Based on the idea that dramatical texts are performative, this work shows a way to work on the genre and its alternative realities through a dramatical work as relevant as Federico García Lorca's *La casa de Bernarda Alba*, from the format that we have called "videotertulia" in the social network TikTok. In this way, we will analyse the performative power of the dramatical texts and we will try to approach that part of performativity that constructs the identity of gender, realizing

that, with the proposed reading and with the work that we want to do with it, we are intervening in the formation of the our student's identity, demonstrating this way the transforming capacity of the theatre and the need to make a critical and in-depth reading of the texts in the classroom.

Key words: performative, performativity, gender, identity, drama, *La casa de Bernarda Alba*

Índice

1. Introducción	7
2. Marco teórico	9
2.1. Performatividad de género	9
2.2. Estéticas de lo performativo: dramatización y <i>performance</i>	14
2.3. Didáctica del teatro en educación secundaria: la dramatización como herramienta pedagógica para la mejora de la comprensión de los textos teatrales.....	17
2.4. <i>La casa de Bernarda Alba</i> de Federico García Lorca	21
3. Propuesta de aplicación práctica: una aproximación a <i>La casa de Bernarda Alba</i> desde la “videotertulia” en TikTok	23
3.1. Contextualización	25
3.2. Competencias clave	27
3.3. Objetivos	28
3.4. Contenidos.....	29
3.5. Metodología.....	30
3.6. Actuación: temporalización por sesiones y actividades	33
3.7. Evaluación: criterios de evaluación, criterios de calificación e instrumentos de evaluación.....	36
3.8. Recursos disponibles	41
3.9. Medidas de atención a la diversidad.....	42
3.10. Resultados previstos.....	44
4. Conclusiones	45
5. Bibliografía	48
6. Anexos	51

1. Introducción

La educación permite —y debe permitir, siempre— pensar y desarrollarnos como individuos críticos, capacitados para decidir sobre nuestras propias vidas y sobre cómo deseamos expresar nuestra identidad. Los espacios educativos, y más concretamente los espacios teatrales, son fundamentales a la hora de reflexionar sobre muchos de los aspectos que nos constituyen y también a la hora de cuestionar algunos elementos impuestos, en particular las nociones cerradas acerca del género o de su binariedad, ya sea desde el lenguaje que podamos emplear en el aula (en esto, sin duda alguna, tienen la responsabilidad las figuras docentes) o desde las infraestructuras dramáticas que permitan cuestionar la perspectiva normativa. La dramatización, particularmente, es una estrategia que apenas se halla en el currículo de lengua castellana y literatura (siempre, además, separada de los contenidos de lengua). Desde aquí pensamos que se puede emplear también en el campo de la competencia lectora, como elemento motivador que pueda mejorarla, sobre estrategias que pongan en cuestión lo que pensamos del género.

La investigación en performatividad de género, así como los estudios teatrales, y su aplicación en la docencia, son algunos de los caminos que me interesaban sumamente para realizar este Trabajo Fin de Máster. Ya desde el grado de Literatura General y Comparada que cursé en la Universidad Complutense de Madrid, sentía una gran inquietud por las cuestiones de género, y durante este curso académico del Máster en Profesorado de Lengua castellana y literatura, este mismo interés fue el que me impulsó a escoger la línea temática de María José Galé Moyano, “Performatividad e identidad de género en literatura en educación secundaria”.

Sin embargo, la crisis sanitaria por el COVID-19 obligó a toda la comunidad educativa a replantear el modo de continuar con la docencia en el mes de marzo. Ante la imposibilidad de llevar a cabo una enseñanza presencial, se reformularon los modos en los que poder impartir una docencia virtual, de manera que no se perdieran contenidos didácticos y se pudiese avanzar en el curso académico. Como no puede ser de otra forma, esta situación afectó a la realización de mi Trabajo Fin de Máster, que en un principio estaba pensado para desarrollarse presencialmente durante la asignatura “Practicum II”. No obstante, las circunstancias obligaron a que el trabajo tomase una dirección distinta de la inicial: finalmente, este no pudo ser llevado a las aulas, por lo que en el Practicum II trabajé de manera virtual, si bien con textos teatrales, no pude hacer lo propio con textos que trabajasen la identidad de género.

Así y todo, quise que el trabajo de fin de máster tomase esta dirección (la de la performatividad de género), y así es como llegué a tomar la determinación de plantear una propuesta de aplicación práctica hipotética.

Este Trabajo Fin de Máster se estructura en dos grandes partes articuladas, a las que hemos de sumar las conclusiones. La primera parte del texto corresponde a una indagación teórica que establece importantes relaciones con el ámbito filosófico de la performatividad de género y la teoría de los actos, interrelacionados con el vocabulario propio del mundo de la representación y la actuación; en concreto, de las estéticas de lo performativo (dramatización y *performance*) y de la utilidad de estas en la didáctica del teatro en educación secundaria. Además, se incluye un apartado para reflexionar sobre las implicaciones que tiene la obra seleccionada para trabajar en el aula, *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. La segunda parte, dedicada exclusivamente a la propuesta de aplicación práctica en la que se expone una aproximación a la obra de Lorca desde la “videotertulia” (concepto que se abordará más adelante) en la plataforma TikTok, se subdivide a su vez en diez epígrafes que estudian la aplicación de esta propuesta. Finalmente, en las conclusiones, se exponen las consideraciones más relevantes del trabajo y se realizan posibles sugerencias de cara a una futura labor de investigación en el tema.

Así pues, en este trabajo hay una intención implícita de indagar en los modos en los que la dramatización sirve como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión de los textos teatrales en educación secundaria. De esta manera, se plantearía cómo a través de los textos literarios se dan las posibilidades de interpretación del yo, y cómo la realidad supondría un elemento fundamental para reflexionar sobre la identidad, la performatividad y el género. Para ello, se ha optado por emplear el formato de la “videotertulia” en TikTok para reivindicar mensajes que las protagonistas de *La casa de Bernarda Alba* pudieran expresar si no estuvieran confinadas en su casa.

El alumnado debe, por lo tanto, interpretar, comprender y verbalizar los mensajes que expresan las protagonistas, llegando a un nivel más profundo de identificación, vinculándolos con su propia vida, con su sentir y con su manera de expresar el género, incorporando la experiencia lectora más allá de entender de un modo superficial el contenido del texto.

2. Marco teórico

2.1. Performatividad de género

En 2004, Judith Butler, filósofa estadounidense de la tercera ola feminista, publica *Deshacer el género*, libro en el que proporciona una definición bastante exacta del concepto de género. Esta definición pasa un tanto desapercibida entre el resto de sus reflexiones, especialmente después de haber publicado con anterioridad trabajos que le otorgaron mayor notoriedad dentro de la teoría feminista, pero en la que si profundizamos, encontraremos la esencia del término: “El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume.” (2016: 70) De esta definición, lo que nos interesa para nuestra investigación es la noción de lo “performativo” que comprende el género.

El concepto “performativo” fue acuñado por John L. Austin en su ciclo de conferencias *Cómo hacer cosas con palabras* del año 1955 en la Universidad de Harvard. Austin introdujo este concepto en la terminología de la filosofía del lenguaje del momento, sobre el que Erika Fischer-Lichte, en *La estética de lo performativo*, reflexiona muy acertadamente: “los enunciados lingüísticos no sólo sirven para describir un estado de cosas o para afirmar algo sobre un hecho, sino que con ellos también se realizan acciones, y que por lo tanto hay también, además de enunciados constatativos, enunciados performativos” (2011: 48). Lo performativo en este manual austiniano es lo “realizativo”, es decir, aquella finalidad que persigue la expresión (Austin, 1996: 48). Por lo tanto, es necesario que el que habla deba llevar a cabo unas acciones determinadas, ya sean físicas o mentales. De esta manera, hablar siempre es actuar.

Estos actos de habla constatativos o ilocucionarios son aquellos que, cuando dicen algo, hacen lo que dicen, mientras que los actos perlocucionarios o performativos son actos de habla que producen como consecuencia ciertos efectos pragmáticos. Elvira Burgos, en *Cuerpos que hablan*, considera que en el acto perlocutivo se dan, no necesariamente de manera inmediata, unas “consecuencias sobre nuestros sentimientos, comportamientos, acciones, ocasionadas por las palabras emitidas (intimidar, convencer, ofender, alarmar)” (2006: 99).

No obstante, en el desarrollo posterior de sus conferencias, Austin abandona la contraposición entre estos dos enunciados fundamentales, proponiendo en su lugar una división en tres tipos de actos de habla, conformando así su teoría de los actos de habla: me refiero a los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos. Estas tres dimensiones configuran lo que se ha venido llamando, dentro de la lingüística y la teoría literaria, la teoría pragmática.

En la dimensión locutiva, se conectan los signos de nivel inferior para formar un mensaje de nivel mayor y poder establecer así una comunicación. Es decir, se produce un enunciado oracional de acuerdo con las reglas gramaticales para configurar un significado conceptual o proposicional. Por otra parte, en la dimensión ilocutiva se produce un tipo de acto ejercido respecto de un interlocutor, esto es, se profiere una expresión hacia el emisor. La acción llevada a cabo por la proposición, y la fuerza o intención manifiesta en el modo de decir algo, permite aseverar, preguntar, mandar, amenazar, responder, prometer, justificar, etc. Por último, el acto perlocutivo o perlocutorio sería aquella acción realizada como resultado de lo que dice la proposición, cuya acción produciría algún tipo de cambio en el receptor. El acto pragmático también conforma todas aquellas acciones que pueden darse como consecuencia de los actos ilocutorios. Lo performativo aludiría por lo tanto al efecto de los actos en el interlocutor. La literatura puede tener un efecto perlocutivo, visto, por ejemplo, en casos como el del Werther o el del Quijote. De estos tres conceptos, nos interesa atender al acto perlocutivo, que se reformulará en Butler a través de su teoría de la performatividad de género.

Aunque no remita de forma expresa a Austin (sí se refiere, en cambio, a John Searle), Butler introduce en la filosofía de la cultura el concepto de “performativo” en su artículo “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista” (1990), que más tarde reafirmó en *El género en disputa* (1999), libro que sienta las bases de la teoría de la performatividad de género: “Hay que tener en consideración que el género, por ejemplo, es un *estilo corporal*, un «acto», por así decirlo, que es al mismo tiempo intencional y performativo (donde *performativo* indica una construcción contingente y dramática del significado).” (2016a: 271).

Más adelante, en el segundo apartado de este trabajo, ahondaremos en esta construcción dramática de lo performativo. De momento, nos atenemos a la noción de que, para Butler, el género es “una identidad débilmente constituida en el tiempo: una identidad instituida por una

repetición estilizada de actos”, (1990: 297) en la que estos actos son actos performativos, entendiendo el género como un estilo corporal, y entendiendo performativo con el doble sentido de “dramático” y “no-referencial” (1990: 300). A propósito de esta no-referencialidad, Erika Fischer-Lichte dirá lo siguiente:

Los actos performativos, en tanto que corporales, hay que entenderlos como ‘non-referential’ en la medida en que no se refieren a algo dado de antemano, a algo interno ni a una sustancia o a un ser a los que esos actos tengan que servir de expresión, pues no hay identidad estable, fija de la que pudieran serlo. La expresividad se presenta en este sentido como diametralmente opuesta a la performatividad. Los actos corporales denominados aquí performativos no expresan una identidad preconcebida, sino que más bien generan identidad, y ése es su significado más importante. (2011: 54)

Los atributos de género no son, por lo tanto, expresivos, sino performativos, y determinan la identidad que se afirma que manifiestan o revelan. Aquí la oposición entre expresión y performatividad es crucial. Butler concibe el género como una *performance* continuada de acciones ritualizadas. Según ella, es la propia repetición la que confirma, crea y reproduce el género, permitiendo así que los roles asociados a este se reproduzcan de manera constante en los individuos. Esta repetición no solo afecta al individuo concreto que la realiza, sino que también influye en la colectividad ya que, como en las realizaciones escénicas teatrales, para los actos performativos se precisa de un público con el que crear esta experiencia compartida que desencadena una acción colectiva de conformación del género.

Butler propone algunas estrategias de intervención que son posibles a la hora de reconstruir el género: una de ellas es el lenguaje, pues este se encarga de construir reiterada y performativamente los cuerpos, por lo que, de acuerdo con la lógica butleriana, también podrá ser empleado para deconstruir estos cuerpos al margen de las categorías opresoras. Necesitamos el lenguaje, por lo tanto, para definir nuestra identidad de género, la cual es, sin duda alguna, un resultado performativo. El lenguaje es una de las posibilidades que nos ofrece la oportunidad de desarrollar a través de él la multiplicidad de identidades genéricas que existen.¹ Para Butler, “en la relación arbitraria entre esos actos, en las diferentes maneras

¹ No obstante, cabe aclarar que este enfoque butleriano **no es estrictamente constructivista**: aunque el lenguaje esté indisolublemente articulado con lo material, no significa que no haya un cuerpo que se categorice en el lenguaje ya desde antes del nacimiento, subjetivado a través de él (es decir: devenimos sujetos en la medida en que nos incluimos en las categorías lingüísticas que permiten nombrarnos y pensarnos).

posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género” (1990: 297). A propósito de las formas de intervención, la filósofa nos indica que “la reconceptualización de la identidad como un efecto, es decir, como producida o generada, abre vías de «capacidad de acción»” (1990: 285). Es decir, que si nuestra identidad no está previamente dada, podremos intervenir en ella a través de acciones genéricas conscientemente repetidas.

Aquí cabría preguntarse cómo se lleva a cabo la construcción del género, y si esta construcción podría constituirse de maneras diferentes, posibilitando la acción y el cambio por parte de los agentes del género, entendiendo *acción* y *cambio* como elementos indispensables que forman parte de esa noción performativa. Como explica la propia Butler:

Las probabilidades de transformación de género radican precisamente en la relación arbitraria entre tales actos, en la opción de no poder repetir, una deformidad o una repetición paródica que demuestra que el efecto fantasmático de la identidad constante es una construcción políticamente insuficiente (1990: 274).

Para Butler, las posibilidades de transformación se centrarían en que el género y los actos de género tiene una relación arbitraria y, por lo tanto, cabe la opción de no llevar a cabo la repetición performativa hegemónica de ese género. No sería posible entonces garantizar la identidad estable del sujeto político sino que esta identidad fija en el tiempo sería una construcción precaria. Los actos de género constituyen una repetición que nunca se da de igual forma, siempre tiene fisuras. Repetir instalándose en esas fisuras arrojaría luz sobre esa precariedad de la noción estable de identidad y también sobre la arbitrariedad de la unión del género con los actos repetidos de género.

Así pues, la identidad, en su devenir constante, se constituye a través de actos performativos, viéndose afectada de manera importante por el proceso de puesta en escena de la corporalidad. La importancia de lo performativo en este permanente devenir indica que nuestra identidad se modifica de manera profunda en el desarrollo de nuestras vivencias. Además, “performativo” significa en este sentido, como en Austin, constitutivo de realidad y autorreferencial:

La teoría de lo performativo, tal y como la esboza Judith Butler en este primer ensayo, al poner el énfasis en los actos performativos corporales y al concederles un gran peso

a los procesos de corporeización, parece estar cumpliendo el fin que la teoría de Austin había expresado como deseable con sus condiciones de éxito: encaminarse hacia una estética de lo performativo (Fischer-Lichte, 2011: 57).

Butler responde a todas estas cuestiones anteriormente mencionadas buscando en la fenomenología y la antropología una noción de acto entendida en el sentido teatral del término: “los actos que constituyen el género ofrecen similitudes con actos performativos en el contexto teatral” (1990: 298), redefiniendo la *performance* teatral en términos de performatividad lingüística. Estas nociones siguen estrechamente relacionadas con la teoría de Austin, como viene a convenir Fischer-Lichte:

Al explicar las condiciones de corporeización como condiciones de realización escénica, Butler establece un interesante paralelismo entre su teoría y la de Austin (aunque siga sin hacer referencia explícita a ella). Ambos consideran la realización de los actos performativos como una realización escénica ritualizada y pública. Para ambos existe sin duda una estrecha y evidente relación entre performatividad y realización escénica (*performance*) [...] parece obvio que la performatividad conduce a la realización escénica, es decir, se manifiesta y se realiza en el carácter de realización escénica de las acciones performativas (2011: 58).

Teniendo esto en cuenta, parece necesario concluir que, tanto en la teoría de Austin como en la de Butler, la “realización escénica” que menciona Fischer-Lichte *es* la clave de lo performativo: “Que la realidad del género sea performativa significa, muy sencillamente, que es real sólo en la medida en que es actuada” (Butler, 1990: 309). Trataremos de profundizar en este ámbito de lo actuado desde las estéticas de lo performativo en el siguiente apartado, observando si modos de concebir lo performático como la dramatización o la *performance* pueden generar identidades corporales.

2.2. Estéticas de lo performativo: dramatización y *performance*

Una vez delimitados los conceptos básicos en torno a la teoría de los actos de habla y la performatividad de género, cabe adentrarse en las estéticas fundamentales de lo performativo, como son la dramatización y la *performance*, términos realmente distintos, a pesar de que ambos se refieran a la noción de teatralidad.

Para Richard Schechner, “performing is a mode of behaviour that may characterize *any* activity”² (2000: 22); lo performático pertenece a la esfera de la re-presentación, de la conducta restaurada o “twiced-behaved”³ que nunca es original ni primigenia, sino que, como sucede con el género, remite a otra repetición. De acuerdo con el autor estadounidense, “to perform” implica al menos tres operaciones: ser, hacer y mostrar lo que se hace. Schechner incluyó en el concepto de *performance* no sólo todas las formas teatrales, rituales y de entretenimiento, sino todas las manifestaciones de la vida cotidiana. Lo fundamental para este trabajo es incidir en que, en el sentido schechneriano, “to perform” remite a la noción de performatividad de las investigaciones lingüísticas de Austin y Searle.

Para Butler, heredera de las pesquisas de los lingüistas estadounidenses, los actos performáticos en el contexto teatral implican tanto la constitución de los significados culturales como su representación. Así, llegará a la conclusión de que esta naturaleza es de orden teatral o performativo, y no del orden de lo constatativo o descriptivo. Lo que tienen de propio estos actos teatrales es que utilizan recursos poéticos, pues son miméticos y estéticos. Y esta manera en la que la acción se lleva a cabo demuestra que el acto posee un significado cultural que nunca es previo a la manera en la que se lleva a la escena. Por este motivo, no se trata de actos descriptivos de una realidad concreta, sino actos performativos, constitutivos de una realidad.

Cuando Judith Butler habla de lo dramático y lo teatral para constituir su teoría sobre performatividad de género, está leyendo lo discursivo desde un fondo corporal o material. Si el cuerpo es una materialidad signifiante, este significado es fundamentalmente dramático: “por dramático sólo quiero decir que el cuerpo no es mera materia, sino una continua e incesante materialización de posibilidades” (1990: 299). El cuerpo, así entendido, es una

² “Actuar es un tipo de comportamiento que puede caracterizar *cualquier* actividad”. La traducción de todos los fragmentos en inglés de este trabajo ha sido realizada por la autora.

³ “Doblemente actuada”.

situación histórica y es una manera de ir haciendo, dramatizando y reproduciendo una situación histórica: “Hacer, dramatizar, reproducir, parecen ser algunas de las estructuras elementales de la corporeización” (1990: 300). Esa actuación que materializa las posibilidades históricas, es “teatral” fundamentalmente porque es una actuación performática, es decir repetitiva, multimediática.

En ningún momento debemos olvidar que la performatividad de género responde en última instancia a actos sociales compartidos y colectivos. El acto, entendido como aquella acción reiterativa y sistematizada de la que habla Butler, ha sido siempre realizada por *alguien más*. Esto es: la performatividad siempre implica al *otro*. De esta manera, el teatro se constituye como un fenómeno social, pues el acto teatral es, ante todo, un acto de comunicación. Mediante él, un grupo de personas comparten una determinada realidad en un momento y un espacio concretos. El teatro se comprende, entonces, como un *acto*, un *acontecimiento* que sienta formas de estar en el mundo, ligado siempre a la cultura viviente (Dubatti, 2012: 26).

En este punto del trabajo es necesario incidir en la diferencia existente entre *performance* y teatro, para después atenernos a la definición de “teatro performativo” que plantea Josette Féral, que es la que va a dar cuenta en este trabajo. Aunque entre ambas ha existido siempre una desconfianza mutua, “si hay un arte que se ha beneficiado de los logros del performance es precisamente el teatro, ya que ha adoptado algunos de los elementos fundadores que revolucionaron el género” (Féral, 2017: 26). Ampliar el concepto de *performance* implicó el fin del teatro dramático tal y como se ha venido practicando durante décadas. Para poder adoptar la expresión “teatro performativo”, es importante tener en cuenta que la performance ha incidido de manera radical en el conjunto de la práctica teatral. Existen por lo tanto una serie de elementos que le imprimen a la escena teatral una performatividad que constituiría lo que Féral viene a llamar “teatro performativo”.

Pero para el ámbito que aquí nos ocupa, nos interesa diferenciar de *performance* y teatro performativo la técnica empleada para abordar las nociones teatrales en educación secundaria: la dramatización. En el ámbito educativo anglosajón, se emplea para designarla el término *drama*, que etimológicamente significa acción. Como explica Juan Cervera, “la materia de la dramatización es la acción” (1993: 102). Esta acción sería una acción convencionalmente repetida, con finalidad artística o lúdica, para cuya reproducción “hay que servirse de los mismos recursos expresivos que la vida emplea para producir la acción, es decir, la expresión

lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical.” (Cervera, 1993: 102).

Lo teatral es, por lo tanto, de orden performativo, y este orden performativo implica la configuración de un acto que realiza el cuerpo, el cual es una materia con significado dramático (al mismo tiempo que la materia de la dramatización es justamente la acción). La materialización de posibilidades de la que habla Butler puede suponer, en el aula, una *vivencia* performática y dramática: esto es precisamente lo que vamos a analizar en el siguiente apartado del trabajo.

2.3. Didáctica del teatro en educación secundaria: la dramatización como herramienta pedagógica para la mejora de la comprensión de los textos teatrales

En este apartado, afirmamos que los tres campos que se abordan en esta investigación —teatro, educación y género— coinciden porque en su realidad discursiva poseen un carácter formativo. Esta condición formativa tendrá una inferencia directa en los sujetos a quienes se dirigen —adolescentes, fundamentalmente—, razón por la cual los productos culturales proyectados hacia los mismos deben estar bajo constante vigilancia epistemológica. De este modo, el teatro como acontecimiento tiene un carácter formativo por y sobre quienes actúan y también por y sobre sus asistentes.

Para algunos autores, este carácter formativo no es el único que se debe tratar en el teatro para secundaria, pues la dramatización “ha de poseer siempre un componente lúdico, aunque en ella incorporemos un trabajo sobre cuestiones de gran trascendencia” (Núñez Cubero, 2007: 236). Además, ésta supone “un espacio que provee seguridad para la exploración de ideas” (Núñez Cubero, 2007: 236).

Lo que nos interesa ahora es observar qué aportaciones hace la dramatización al currículum educativo: en primer lugar, supone un elemento motivacional para el aprendizaje vivencial; en segundo lugar, desarrolla la creatividad, pues el drama constituye un espacio que “en esencia, desarrolla todas y cada una de las claves de ésta, a saber: la representación, la originalidad, la productividad, el pensamiento creativo o la resolución de conflictos, el aprendizaje creativo, y la vinculación afectiva con el medio” (Núñez Cubero, 2007: 237). Además, se produce un desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas en el área artística (se integran distintos lenguajes como el corporal, el verbal, el plástico, el rítmico-musical), así como de las habilidades sociales y la resolución de conflictos: “Mediante la dramatización, el alumno explora además conscientemente estados de ánimos y sentimientos, además de las consecuencias que pueden tener sobre el tipo de respuesta que demos a un determinado problema.” (Núñez Cubero, 2007: 240).

Por su parte, Tomás Motos propone una tabla en la que hace una relación provisional entre las competencias dramáticas para el nivel educativo de la enseñanza secundaria y sus

funciones. Aquí transcribimos las que nos resultan más llamativas y las que aplicaríamos en la parte práctica de este trabajo:

Competencia de expresión corporal

- “Encontrar diferentes maneras de moverse para realzar la interpretación de un personaje dado y para crear unos efectos específicos.”
- “Elegir y usar técnicas de movimiento específicas para exteriorizar y comunicar sensaciones, sentimientos e ideas, adaptando el movimiento en respuesta a diferentes circunstancias dadas.”
- “Mostrar desinhibición y espontaneidad en las actividades de movimiento.”

Competencia de expresión oral

- “Proyectar la voz apropiadamente en el espacio del taller con intención de comunicar.”
- “Emplear una articulación y dicción claras para elaborar la caracterización de un personaje o situación.”
- “Realizar la lectura expresiva e interpretativa de textos dados.”

Competencia de improvisación

- “Combinar palabra, gesto y movimiento para realizar una interpretación eficaz y para caracterizar un personaje.”
- “Recurrir a la memoria emocional y representar gestos y expresiones del cuerpo, voz, movimiento y hacer uso del espacio.”
- “Elegir las formas dramáticas más efectivas y los medios teatrales más apropiados para representar ideas, experiencias, sentimientos, pensamientos y creencias determinados.”

Competencia de uso de los elementos y estructuras del lenguaje dramático

- “Planificar y representar escenas con coherencia, desarrollando el comienzo, el medio y el final y proponiendo finales alternativos a una situación dada.”
- “Sintetizar y comunicar claramente el objetivo o tema de una situación o escena.”
- “Utilizar elementos técnicos y escenográficos para realzar el efecto dramático.”

Competencia de composición dramática: composición individual y colectiva

- “Realizar la adaptación de un texto u obra dramática corta mediante el análisis y determinación del uso de los elementos estructurales de la obra.”

Centrándonos en lo que concierne a este trabajo, cabe destacar que el drama supone una educación en valores, pues este “se nos presenta en la escuela como una herramienta educativa para el desarrollo personal y social” (Núñez Cubero, 2007: 248). A través de él, podemos abordar la enseñanza de habilidades sociales, como puede ser la escucha y la aceptación de las otras personas. El trabajo en estos aspectos puede ser el camino más adecuado para aportar una óptica feminista al trabajo docente, que es lo que propone este trabajo, y así poder evitar conductas machistas y discriminatorias en el aula.

Aquí llegamos a la raíz del problema: la cuestión de la dramatización como herramienta pedagógica para transformar la realidad de la que se rodea el alumnado: “La fuerza transformadora de la dramatización en la educación proviene [...] porque se producen cambios en la propia persona, desbloques expresivos, autoconfianza, mayor confianza en los otros, capacidad de escuchar y dialogar.” (Navarro, 2009: 140) En esta fuerza transformadora radica la importancia del papel de la figura docente, fundamental para actuar como mediadora en el proceso de iniciación y formación de lectores y espectadores teatrales. La figura docente es, de hecho, el agente (previamente sensibilizado hacia las artes escénicas) encargado de provocar deseo en el alumnado para ver y leer teatro, orientando en la focalización de una mirada con perspectiva de género: “El teatro es un medio al servicio del alumnado y no un fin en sí mismo. No se trata de formar actores o actrices sino utilizar las formas y estrategias dramáticas para educar personas” (Motos, 2009: 14).

La conexión entre la práctica teatral y el desarrollo adolescente es crucial: la dramatización puede ser una herramienta poderosa para ayudar a todo el estudiantado a lidiar con las cuestiones que atañen a su identidad, puesto que las construcciones dominantes de la masculinidad y la feminidad limitan a los jóvenes en el repertorio de sus comportamientos, de sus formas de comunicarse, de sus *actos*, de sus acciones. La adolescencia, en definitiva, es un periodo crítico en sus vidas; y el drama, visto como algo atractivo y no como una asignatura “académica”, puede ayudar a explorar diferentes identidades que van más allá de los géneros binarios hegemónicos: “Thus drama can be a space where difference and multiplicity is

nurtured. Drama can be a smooth space for adolescent desire to momentarily move out of the normative strata.”⁴ (Lambert, 2016: 6).

En definitiva, la dramatización conlleva un carácter formativo que se puede experimentar en el aula como una experiencia vivencial para el alumnado adolescente. Esta condición formativa implica no sólo que la dramatización suponga una herramienta pedagógica para la mejora de la comprensión de los textos teatrales, sino que también acarrea connotaciones identitarias: el alumnado puede sentirse, gracias al estudio de la performatividad de género a partir de su dramatización, identificado con realidades que no son las hegemónicas. El ejemplo que queremos trasladar desde aquí para comprender mejor estas realidades es el de *La casa de Bernarda Alba*, una obra teatral que, al tratar de ponernos en la piel de sus personajes, puede servirnos para poder vivenciar algunos matices de su configuración. La idea de humanizar a través de la dramatización puede servirnos, asimismo, para favorecer una comprensión más profunda del texto. Estas cuestiones las abordaremos en el último apartado del marco teórico de este trabajo.

⁴ "Así, el teatro puede ser un espacio donde la diferencia y la multiplicidad se nutren. El teatro puede ser un espacio agradable para que el deseo adolescente salga momentáneamente de los estratos normativos".

2.4. *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca

*La casa de Bernarda Alba*⁵ (1945) puede resultar una obra de teatro muy provechosa para trabajar la performatividad de género en el aula. En esta obra, Lorca llevó al extremo una tendencia usual de su teatro: la de conceder el protagonismo a las mujeres. El propio Lorca definió esta obra como un “drama de mujeres en los pueblos de España”, concibiéndola asimismo como un “drama de la sexualidad andaluza”, que aborda la dialéctica del conflicto entre el instinto erótico, lo natural, y la norma social, la ley colectiva, lo socialmente conveniente. En este caso, nos encontramos con un grupo femenino cuyos personajes apenas se singularizan, con lo que se sugiere que algunos de los problemas reflejados en la obra afectan a todas las mujeres en general.

Los deseos de libertad, corporales e ideológicos, que tienen las protagonistas se reprimen porque resultan escandalosos para el orden social. Este orden social lo encarna Bernarda, defensora acérrima de un código moral basado en el matrimonio, la unidad familiar, la honra y el predominio del hombre. Todos estos valores patriarcales que asume de forma irreflexiva oprimen a las mujeres del drama, de ahí que expresen su voluntad de huida:

ADELA. (*Rompiendo a llorar con ira.*) ¡No, no me acostumbraré! Yo no quiero estar encerrada. ¡No quiero que se me pongan las carnes como a vosotras! ¡No quiero perder mi blancura en estas habitaciones! ¡Mañana me pondré mi vestido verde y me echaré a pasear por la calle! ¡Yo quiero salir!” (García Lorca, 2010: 34).

Mientras que Gilmore observa que para las mujeres en el ámbito rural “domestic power is real and unqualified”⁶ (2000: 318), la violencia y dominación que ejerce la matriarca en la casa dota al personaje de una masculinidad que hace decir a Rice que “Bernarda’s gender is totally masculine”⁷ (1999: 340).

⁵ La edición manejada para este trabajo es la de José Ramón López García en Vicens Vives (2010), citada en la bibliografía. Se ha decidido escoger esta edición puesto que es la que se trabaja a menudo en los centros educativos, ya que se trata de una edición con prólogo y un exhaustivo análisis de la obra adaptado a la educación secundaria.

⁶ “El poder doméstico es real e incondicional”.

⁷ “El género de Bernarda es totalmente masculino”.

El espacio, que gira en torno a la casa, también es fundamental para entender las connotaciones críticas de la obra, en la que se esgrime una clara polaridad entre lo masculino y lo femenino. Algunos autores han observado que la dualidad fuertemente definida entre el espacio exterior masculino y el espacio interior femenino es en sí mismo un factor que contribuye al potencial sexual que ocupa el espacio de unión. Esta división “elicits the inexhaustible appetite for surveillance and transgression”⁸ (Smith, 1989: 120) en la obra. “Dentro” y “fuera” están explícitamente definidos en la obra y discurren a lo largo de los conceptos de “femenino” y “masculino”, respectivamente. La transgresión de los límites entre estos dos polos está prohibida y, de esta forma, son suprimidos los deseos y necesidades de las mujeres. Mientras que, por un lado, el hombre es una “ausencia omnipresente y dominadora” (Miró, 1988: 56), Fernández-Cifuentes alude que “casi todos los personajes femeninos de Lorca [...] presentan alguna carencia que su código declararía fundamental: carencia del marido, la del padre, la del hijo o la de todos juntos” (1983: 94).

Algunos hechos de la obra, tales como el suicidio de Adela, pueden llegar a considerarse *actos* performativos, que pueden entenderse como subversivos en el teatro de Lorca. Esto es, precisamente, lo que queremos trabajar con el alumnado de la ESO. De esta manera, la obra da pie a poder realizar pequeñas dramatizaciones o escenas breves con las que el alumnado pueda entender que se trata de un drama en el que la mujer aparece como un personaje oprimido, coartado de su libertad, y de este modo, profundizar también en la comprensión del texto. El objetivo, como explicaremos en el siguiente apartado, será otorgarle un tono reivindicativo a la interpretación de la performatividad de género en la obra lorquiana.

⁸ “Despierta el inagotable apetito por la vigilancia y la transgresión”.

3. Propuesta de aplicación práctica: una aproximación a *La casa de Bernarda Alba* desde la “videotertulia” en TikTok

La presente propuesta de aplicación práctica tiene como objetivo principal partir de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca como texto fundamental para la comprensión del género teatral a partir de la dramatización de breves escenas de la obra lorquiana, empleando para ello el formato de “videotertulia” a través de una serie de vídeos grabados por el estudiantado en la plataforma TikTok.

Si bien la representación dramática de esta obra lorquiana ya se ha realizado en diversos contextos educativos, la novedad que tratamos de implantar aquí es la de emplear una red social de moda como es TikTok para representar estas escenas. Con “videotertulia” nos referimos a la composición de pequeñas grabaciones en formato vídeo en las que el alumnado pueda reflexionar, desde sus conocimientos previos y posteriores de la obra, sobre las características de las protagonistas y los mensajes que darían si no se encontrasen confinadas. Se trata de que todo el alumnado participante exponga su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando (en este caso, el fragmento concreto que le ha tocado). Así, se comparte al resto aquello que le ha suscitado, explicando por qué le ha llamado la atención, relacionándolo con otros diálogos, exponiendo su reflexión crítica al respecto, etc. De esta forma, en el encuentro final en el que se exponen estas pequeñas “videotertulias”, se generará un intercambio enriquecedor que permitirá profundizar en el tema de la obra, promoviendo al mismo tiempo la construcción de nuevos conocimientos.

El propósito es poder adquirir un conocimiento de la obra más profundo, encarándolo desde la perspectiva de la performatividad de género, tratando además de corroborar la hipótesis inicial en la que se deduce que la dramatización es una herramienta para mejorar la comprensión de los textos teatrales.

Así, el alumnado puede comprender en profundidad la lectura a partir del análisis de los personajes y los temas de la obra para poder hacer los vídeos y la posterior conversación sobre ellos. De esta manera, se podría reflexionar sobre el encuentro de las distintas posibilidades de materialización de lo corporal, pues se reitera la idea de que los actos performativos son actos que generan identidad corporal. Asimismo, se podría reflexionar sobre

la subversión que el género provoca, a partir de la dramatización de mensajes feministas que las protagonistas de la obra teatral pudieran reivindicar.

3.1. Contextualización

El centro en el que se impartiría la presente propuesta didáctica es el I.E.S Clara Campoamor Rodríguez, antiguamente conocido como el I.E.S. Parque Goya. Se trata de un instituto público del barrio Parque Goya de la ciudad de Zaragoza. El cambio de nombre se debió a un deseo de renovación del equipo directivo para que el centro pasase a ostentar un nombre de mujer relevante de un ámbito social. El centro se caracteriza, principalmente, por su apuesta por la innovación y el uso de las nuevas tecnologías. Parque Goya es un barrio que se construyó en el año 2000 y que concentra numerosas viviendas de protección oficial promovidas por el Gobierno de Aragón, además de viviendas unifamiliares. Está situado al norte de la ciudad, dentro del distrito Actur-Rey Fernando, y se encuentra dividido en dos partes, conocidas como Parque Goya I y Parque Goya II. El I.E.S. Clara Campoamor Rodríguez se encuentra en esta última.

Se trata de un barrio compuesto por población joven, por lo que cuenta con un gran recurso de parques, jardines y plazas con zonas verdes y de juegos para niños y adolescentes. Tiene tres colegios públicos (el centro integrado CEIP Parque Goya, el CEIP Agustina de Aragón y el CEIP Catalina de Aragón) con los que el centro colabora asiduamente, además de uno concertado (Escolapios Cristo Rey).

El instituto cuenta actualmente con 855 alumnos entre la ESO y Bachillerato: en 1ºESO: 7 grupos+PAI; en 2ºESO: 7 grupos+PMAR; 3ºESO: 6 grupos+PMAR; 4ºESO: 6 grupos+cuarto agrupado; 1ºBACH: 4 grupos (2 de ciencias, 2 de humanidades y ciencias sociales); 2ºBACH: 3 grupos (1,5 ciencias, 1,5 humanidades y ciencias sociales). Hay una plantilla de 82 profesores, 3 administrativas, 4 personas de la limpieza y 4 de personal laboral.

El centro posee numerosas instalaciones y distintos espacios destinados a las diferentes actividades que se dan en él. Tiene 14 departamentos didácticos, incluyendo el departamento de Orientación, en el que se apuestan por numerosos programas de atención a la diversidad (como el Programa de Desarrollo de Altas Capacidades), además del departamento de Innovación y el departamento de Actividades Extraescolares. Además de las aulas ordinarias, hay un Aula S.A.I. y un Aula del Futuro, sala de profesores, biblioteca, conserjería, aseos, cafetería, gimnasio y un extenso patio con dos canchas de baloncesto y porterías de fútbol. Actualmente están ampliando las instalaciones con la nueva construcción de un edificio paralelo que se reserva para las aulas de Bachillerato.

Para la elaboración de este trabajo, contaremos con espacios tan interesantes del centro como el Aula del Futuro, un aula preparada para el trabajo audiovisual. En ella, se han establecido las distintas zonas de aprendizaje mediante el pintado de paredes (en una de las zonas hay pintado un *chroma*), así como con equipamiento propio: ordenadores portátiles y de sobremesa, impresora digital, cámaras y gafas 3D, mobiliario especial del aula de Desarrollo de capacidades y del laboratorio, etc. El Aula del Futuro permite complementar el proyecto de transformación digital del centro para el desarrollo de la innovación. Así, el trabajo por proyectos y las metodologías activas del aprendizaje, combinadas con las nuevas tecnologías, permitirán modificar el entorno de aprendizaje.

El aula de 4ºA, en la que se impartirían las sesiones, está formada por 24 alumnos y alumnas. Aunque en general se trata de un grupo bastante homogéneo, también es una clase con diversos estilos de aprendizaje y peculiaridades individuales. Entre el alumnado, encontramos varios estudiantes con necesidades de apoyo educativo, cuatro de ellos por TDAH. Se han tenido en cuenta sus necesidades en el planteamiento de este proyecto.

Por último, cabe destacar que esta propuesta didáctica es coherente con la programación de la materia del centro y con el currículum de Aragón, según se regula en el apartado de Educación Secundaria Obligatoria: artículo 24 de la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, “Boletín Oficial de Aragón”, número 105, de 2 de junio de 2016.⁹ Además, se programa atendiendo a las características específicas de las enseñanzas y de los alumnos de ESO.

⁹ Extraído de la web de Educaragón. Para ello, ver “Webgrafía”.

3.2. Competencias clave

El estudio de la literatura, particularmente del género teatral, supone la puesta en marcha de toda una serie de estrategias cognitivas, de pensamiento y de aprendizaje para la realización de distintas tareas, por lo que lleva implícito el desarrollo las competencias clave señaladas en el currículum de Aragón. Esta propuesta didáctica en concreto contribuye a la adquisición de las siguientes competencias clave:

- *Competencia en comunicación lingüística*: el teatro permite interactuar de forma competente mediante el uso de un lenguaje específico. Se establecen así una serie de habilidades y estrategias, teniendo la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación.
- *Competencia digital*: la manera en la que está planteada esta propuesta didáctica fomenta el uso de herramientas digitales para la búsqueda y selección de información, así como para su reutilización en la producción de nuevos contenidos. A ello contribuye el empleo de soportes electrónicos en la composición de textos y otros archivos, de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de composición.
- *Competencias sociales y cívicas*: el teatro contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. Aprender el género dramático es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades. También se contribuye a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite o sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.
- *Competencia de conciencia y expresiones culturales*: la lectura de obras teatrales, entendida de una manera activa, crítica y comprensiva, así como la interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. El teatro está estrechamente relacionado con estas disciplinas.

3.3. Objetivos

Generales

Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación desde el punto de vista del contenido y de los recursos expresivos y estilísticos.

Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.

Obj.LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.

Específicos

Conocer el lenguaje y las características del género teatral a través del análisis de fragmentos de *La casa de Bernarda de Alba* de Federico García Lorca.

Emplear la dramatización como recurso para mejorar la comprensión de los textos teatrales, adaptando breves escenas de *La casa de Bernarda de Alba* de Federico García Lorca.

Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información, tales como TikTok, para valorar e interpretar informaciones de diversos tipos.

Valorar la lectura de obras teatrales como fuente de placer, de aprendizaje, de conocimiento del mundo, de autoconocimiento y de enriquecimiento personal con el objetivo de consolidar hábitos lectores.

Acercar al alumnado la educación en valores, concretamente la educación feminista, centrada en suprimir estereotipos de género y conductas machistas.

3.4. Contenidos

Generales	Específicos
<p>BLOQUE 4: Educación literaria</p> <p><i>Plan lector</i></p> <p>Lectura libre de obras de la literatura aragonesa, española, universal y la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.</p> <p><i>Introducción a la literatura a través de los textos</i></p> <p>Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Contexto histórico, político y social de la Generación del 27.2. Principales escritores/as de la Generación del 27.3. El teatro de Federico García Lorca. <i>La casa de Bernarda Alba</i>

3.5. Metodología

Para poder enmarcar de forma apropiada la metodología de este trabajo, debemos partir de la concepción de la sociedad actual como una sociedad de la información y la comunicación, en la que las nuevas tecnologías han logrado democratizar la elaboración y difusión del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación. Los estudiantes han dejado atrás el papel pasivo de meros receptores para convertirse también en emisores de contenido. Pero no sólo son los estudiantes los que han transformado esta situación: las distintas herramientas tecnológicas también han cambiado de manera radical el espacio comunicativo, el diálogo y las prácticas narrativas.

Nuestro proyecto, que tiene como protagonista el uso de la red social TikTok, se encuadraría por lo tanto dentro de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC), pues tiene como objetivo principal favorecer la relación entre las personas, más allá del mero hecho de compartir información:

Las TRIC crean entornos de aprendizaje en los que se potencia sustancialmente la interacción, puesto que, además de facilitar situaciones de relaciones interpersonales, abren una vía más para la comunicación. El alumnado maximiza las posibilidades de relacionarse con sus semejantes y con el profesorado, ya que no sólo se pueden comunicar en el tiempo que comparten en el aula, sino también fuera de ella, a través del *software* social” (García Pajares, 2019: 157).

TikTok se distingue por ofrecer la posibilidad de presentar múltiples funciones combinables entre sí. Se puede insertar música, texto, grabación de voz, velocidad de composición o distintos efectos de cámara. La interfaz es simple e intuitiva, y permite búsquedas, visualizaciones y creación de contenidos a partir de la galería de los dispositivos móviles. Partiendo de esta explicación sobre el funcionamiento y las características de TikTok al alumnado (que por otra parte lo más seguro es que conozcan, puesto que se trata de una red social muy popular en sus espacios de ocio y entretenimiento personales) se abordarán los aspectos más generales de la representación teatral de manera que puedan ser explicados a través de esta app de manera efectiva, activa y cercana a la realidad de los adolescentes. Sin embargo, no sólo se trata de que el trabajo a través de esta plataforma resulte motivador, sino de que TikTok sirva como un reforzador de los contenidos ya aprendidos previamente.

El propio creador de la app, Alex Zhu, quiere “transformar TikTok en una plataforma educativa” (Böhm, Klusmann y Rainer, 2020) como explica en una entrevista a XL Semanal.

Este uso educativo ya ha sido empleado en TikTok, como se puede observar en un artículo de el Diario.es, en el que miles de jóvenes crearon vídeos de 15 segundos para representar eventos históricos (G. Gil, 2019). Existen, por lo tanto, precedentes que demuestran que esta plataforma abre un abanico de contenidos lúdico-discursivos y lingüísticos que llaman a ser aprendidos de manera creativa. Además, mediante este tipo de propuestas, el teléfono móvil podría dejar de ser en clase el objeto prohibido y requisado que es ahora para llegar a convertirse en un aliado del docente en el plano de la enseñanza, así como un cómplice del alumnado en el plano del aprendizaje:

los centros educativos deben encontrar la forma de incorporar el uso de éstas [las redes sociales] en clase como parte de estrategias didácticas que fomenten un vínculo con los alumnos, al ser un grupo caracterizado por hacer un uso constante de ellas, en este caso la red Tik Tok, pero que a su vez facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pantoja Bedolla, 2020).

La metodología general aquí escogida se basa en una mezcla entre distintos de aprendizaje innovadores como son el aprendizaje móvil y el aprendizaje en redes y entornos colaborativos. El aprendizaje móvil parte de la idea de emplear las tecnologías móviles, portables en todo momento por el alumnado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se alcanza el aprendizaje ubicuo, una estrategia formativa que surge a partir del uso cotidiano de las tecnologías. Mediante estos dispositivos, los contenidos didácticos siempre están al alcance de los estudiantes, que emplearán en función de sus necesidades. El aprendizaje en redes y entornos colaborativos, por su parte, potencia el aprendizaje social y colaborativo independientemente de dónde se encuentren los participantes. Aquí es donde entra en juego TikTok, una red social que, como ya hemos mencionado anteriormente, sirve tanto para intercambiar información como para generar aprendizaje.

Por otro lado, a través del aprendizaje en equipo, se pretende desarrollar la interdependencia positiva, el pensamiento crítico y la responsabilidad individual y grupal de nuestro alumnado. Se delimitarán tiempos y espacios heterogéneos para el trabajo colectivo, optimizando así la enseñanza y avanzando desde una visión personal hacia una visión común, plural y diversa del teatro.

Introducimos metodologías activas y contextualizadas en el aula con el fin de fomentar la implicación y la motivación del alumnado. Así pues, el docente tendrá la función de orientar, promover y facilitar el desarrollo competencial del alumnado para ayudarle a tomar conciencia de lo que sabe y de lo que va a aprender, así como del objetivo final de dicho aprendizaje.

Siguiendo los principios de *adecuación al alumno, a la finalidad, al currículo, al contexto y a las nuevas necesidades sociales*, partiremos de un uso ¡ crítico y responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, del mismo modo, comprendemos la dramatización, dentro de la educación literaria y teatral, como un instrumento privilegiado para desarrollar de manera coherente las competencias lectora, escritora, oral y emocional del alumnado. Con ello pretendemos situar la dramatización como una herramienta de autoconocimiento e introspección mediante la cual explorar sus emociones respecto a la obra teatral. Esta exploración la realizaremos en el aula a través de la actividad principal, que constituye un proyecto de aprendizaje experiencial como base de una educación activa centrada en los intereses del alumnado.

3.6. Actuación: temporalización por sesiones y actividades

En las sesiones anteriores nuestros estudiantes han obtenido una visión plural del teatro de Lorca y su contextualización en la literatura de la generación del 27, a través de la investigación y de la lectura guiada de *La casa de Bernarda Alba*. Para las cuatro sesiones que aquí nos competen, el alumnado ya está en disposición de sintetizar toda la información de la que dispone para la realización de los Tiktoks. Las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas para esta propuesta didáctica están pensadas para realizarse progresivamente: en primer lugar, se llevará a cabo una primera sesión de introducción y motivación al tema, detectando ideas y conocimientos previos (sesión 1), en la que además se comenzará con la escritura y el ensayo del guion para el vídeo. En las siguientes sesiones (sesiones 2 y 3) se procederá a la adquisición significativa de nuevos aprendizajes. Por último, se mostrará la aplicación de los conocimientos aprendidos en una sesión de consolidación y recapitulación (sesión 4).

La propuesta consiste en que el alumnado, a partir de la formación en grupos y la lectura en voz alta de fragmentos de la obra, dramatice vídeos cortos sobre escenas concretas del texto, reivindicando mensajes feministas para las protagonistas de la obra. De esta manera, el alumnado puede reflexionar en profundidad sobre los personajes y los temas de la obra a partir de la posterior conversación y visionado de los vídeos.

Sesión I

En este primer acercamiento realizaremos una serie de actividades de carácter introductorio con el propósito de que el alumnado comprenda en qué consiste la representación de los personajes femeninos de la obra.

Introducción (5 minutos):

- Explicación del proyecto por parte de la docente.
- Formación de grupos (6 grupos de 4 alumnos).
- Asignación de textos a cada grupo ubicados en la carpeta de Google Drive.¹⁰
- Asignación a cada grupo de cuentas creadas por parte de la docente en TikTok.

¹⁰ Ver el apartado de “Anexos”.

Lectura del texto en voz alta (15 minutos): en esta parte, se leerán en voz alta las escenas de la obra asignadas a cada grupo, de manera que todos los miembros del grupo puedan interiorizar en qué va a consistir la parte concreta de *La casa de Bernarda Alba* que van a interpretar.

¿Quién es quién? (30 minutos): se reparten pequeños papeles con los nombres de las protagonistas a cada persona. Por turnos, cada estudiante debe adivinar mediante preguntas cortas el nombre de la protagonista que le ha tocado a su compañero o compañera de la derecha, de manera que al final se formen concepciones breves de las protagonistas para poder asentar y comprender mejor las escenas que acaban de leer y los roles que juega cada personaje.

Sesión II

Escritura del guion del TikTok (25 minutos): en esta parte de la clase, el alumnado escribirá un primer guion del vídeo, determinando quién actuará en el mismo y decidiendo qué materiales o elementos del atrezzo necesitarán para la siguiente sesión (pueden traerlos de casa, por ejemplo). Para ello, adaptarán o reescribirán la escena que les ha tocado de *La casa de Bernarda Alba*, formulando un mensaje reivindicativo para las protagonistas. Pueden hacerlo como deseen (por ejemplo, adaptándolo a su contexto actual). Para ello, se propone la siguiente pregunta desde la que partir:

¿Qué nos dirían las protagonistas de *La casa de Bernarda Alba* si no estuvieran encerradas en casa?

Ensayo (25 minutos): en esta sesión, se realizará un pequeño ensayo de la grabación del TikTok, con el que el alumnado pueda familiarizarse con la dramatización y tenga oportunidad de intentarlo varias veces antes de continuar con el resultado final, que se elaborará en la siguiente sesión.

Sesión III

Grabación del TikTok (25 minutos): se grabará por grupo un TikTok, que en ningún caso sobrepasará el minuto de duración. Para la grabación, necesitarán sólo un móvil por grupo.

Edición del TikTok (25 minutos): los grupos de alumnos editarán el vídeo y lo subirán a la

plataforma.

Sesión IV

Visionado de TikToks (15 minutos): nuestro alumnado ya ha obtenido el resultado final en forma de TikTok: ahora tienen que exponerlo al resto de la clase para demostrar que han comprendido los temas profundos que se derivan de la obra y los papeles que representan todos los personajes. No obstante, la presentación de Tiktoks no solo consistirá en la proyección del vídeo, sino que todos los miembros del grupo deberán ser capaces de explicar lo que hay “detrás de las cámaras” y de responder preguntas sobre los textos que han leído. Por otro lado, el resto de los compañeros no se limitará a escuchar y a contemplar pasivamente a sus compañeros sino que deberá practicar una escucha activa.

Tertulia literaria (35 minutos): se organizará una conversación literaria sobre los fragmentos que se han elegido para hacer los vídeos, de manera que se puedan recoger los resultados, encauzando las decisiones y planteamientos del alumnado. Para ello, se realizarán una serie de preguntas que puedan guiar la tertulia:

1. ¿Qué declaraciones de Bernarda revelan su concepción machista de la sociedad?
2. ¿Por qué podemos decir que, al luchar por la satisfacción de sus instintos, Adela está enfrentándose a toda la sociedad?
3. Según le cuenta Martirio a Amelia, ¿qué sentimientos le inspiran los hombres?
¿En qué momento muestra Martirio sus verdaderos deseos y sentimientos?
4. Aunque nunca lo vemos, ¿cómo se hace presente Pepe Romano en escena?
Teniendo en cuenta lo que se explica de él, ¿qué opinión te merece su personaje?
5. Según explica Bernarda, ¿cuál es la función de la mujer en la sociedad?
6. ¿Con qué brusca sentencia resume Amelia las servidumbres de la condición femenina?
7. ¿Qué anécdota utiliza Lorca para manifestar el despotismo con que los hombres tratan a las mujeres?
8. ¿Qué ejemplos demuestran que, a pesar de la represión social, las inclinaciones sexuales dominan la casa y el pueblo?
9. ¿Conoces o has vivido alguna situación similar a la que viven los protagonistas de la obra?

3.7. Evaluación: criterios de evaluación, criterios de calificación e instrumentos de evaluación

Dadas las características de esta propuesta didáctica, considero que es conveniente no centrarse en los resultados de las actividades sino en el proceso de aprendizaje del alumnado. Es decir, se va a adoptar una evaluación observacional y formativa, ya que la intención es iniciarles en la reflexión teatral y no evaluar sus conocimientos previos sobre el tema, ni siquiera los que vayan a adquirir con la actividad. La función principal de nuestra actividad es propiciar en el alumnado un cambio de perspectiva en su acercamiento al estudio del género en *La casa de Bernarda Alba*. En nuestra evaluación por observación, tendremos especialmente en cuenta la implicación y la actitud del alumnado hacia la actividad.

Criterios de evaluación

Crit.LE.4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	CCL-CCEC	<p>Est.LE.4.3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.</p> <p>Est.LE.4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.</p> <p>Est.LE.4.3.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.</p>
--	----------	---

		Est.LE.4.3.4. Dramatiza fragmentos literarios breves, desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones y respetando las producciones de los demás.
Crit.LE.4.4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días, con especial atención al contexto aragonés de narradores coetáneos a la época reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.	CCL-CCEC	Est.LE.4.4.2. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.
Crit.LE.4.6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.	CD-CAA-CIEE	Est.LE.4.6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.

Instrumentos de evaluación y criterios de calificación

Los instrumentos de evaluación empleados para esta propuesta didáctica consisten en la elaboración de dos rúbricas, que contienen los puntos necesarios para valorar de forma específica, por un lado, los vídeos de TikTok (50%), y por otro lado, la tertulia literaria (40%);

y un cuestionario (10%) para que el alumnado pueda autoevaluar su propio trabajo. El cuestionario se realizará a través de Google Formularios.¹¹

Vídeos de TikTok

	Mejorable	Conseguido	Bueno	Excelente
Originalidad (10%)	El trabajo no presenta ideas propias, copia directamente de las fuentes.	El trabajo presenta al menos dos ideas propias.	El trabajo presenta más de dos ideas propias y novedosas.	Además de propias y novedosas, el trabajo presenta numerosas ideas creativas e ingeniosas.
Uso de la plataforma TikTok (20%)	Uso irresponsable de la red social. El contenido es inapropiado u ofensivo.	El vídeo presenta algún defecto de edición, pero no plantea problemas para su visualización. El uso de la red social es respetuoso.	El vídeo está correctamente editado, pero no aprovecha todos los recursos de los que dispone la plataforma.	Aprovecha todos los recursos de la plataforma y su técnica y estética son elaboradas.
Calidad del TikTok (40%)	El vídeo no se corresponde con el contenido del texto teatral.	El vídeo presenta algún error de correspondencia con el texto teatral, pero se	El vídeo se corresponde con el contenido del texto teatral, pero no aprovecha todos los recursos	El vídeo se corresponde en su totalidad con el contenido del texto teatral.

¹¹ Ver “Anexos”.

		comprende su contenido.	de los que dispone.	
Comprensión y expresión de los mensajes	No ha comprendido el texto ni expresa el mensaje que quiere transmitir. Las aportaciones que se hacen no resultan útiles al trabajo realizado.	Comprende una parte del texto y expresa algunos mensajes que quiere transmitir. Algunas de las aportaciones que se hacen resultan útiles al trabajo realizado.	Comprende la mayor parte del texto y expresa la mayoría de los mensajes que quiere transmitir. La mayoría de las aportaciones que se hacen resultan útiles al trabajo realizado.	Ha comprendido el texto y expresa los mensajes que quiere transmitir en su totalidad. Todas las aportaciones que se hacen resultan útiles al trabajo realizado.
Trabajo en equipo (20%)	El equipo no es colaborativo. Se dan dificultades de interacción y cohesión dentro del grupo. La responsabilidad recae sobre una sola persona.	Los miembros del equipo se ayudan unos a otros si se les pide. Los miembros del grupo están poco integrados entre sí y esto dificulta el trabajo. La responsabilidad es compartida por la mitad de las personas que integran el grupo.	Los miembros del equipo se ayudan sin pedirlo e interactúan entre ellos, favoreciendo la integración y la cohesión del grupo. La mayoría de las personas del equipo comparten responsabilidades en la tarea.	Los miembros del equipo cubren los papeles de otros miembros si es necesario. La cohesión del grupo favorece el trabajo en equipo. Todas las personas del grupo comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea.

Tertulia literaria

	Mejorable	Conseguido	Bueno	Excelente
Participación	No participa o alguna vez ha participado pero ha sido irrelevante o innecesaria.	Participa de vez en cuando, pero aporta ideas interesantes.	Participa con regularidad, aunque con aportaciones menos significativas.	Participa activamente con aportaciones interesantes y acordes al contexto.
Respeto por la dinámica de la tertulia	Distorsiona en exceso la dinámica de la tertulia y hay que llamarle la atención.	Aunque suele respetar la dinámica de la tertulia, algunos días se muestra intransigente con las opiniones.	Respeto el turno de palabra y la opinión de los compañeros y compañeras, pero se muestra intransigente a la hora de respetar al moderador.	Respeto el turno de palabra, la opinión de los compañeros y compañeras y la dirección de la moderadora siempre.
Expresión oral	Encuentra dificultad para expresar lo que quiere decir. Su vocabulario es repetitivo y no argumenta con solidez.	Se expresa con claridad, pero le falta vocabulario para expresar lo que quiere decir.	Se expresa con claridad, pero da algún rodeo y su vocabulario no es muy variado.	Se expresa con claridad y concisión. Maneja un registro amplio de vocabulario. Su nivel argumentativo es bueno.

3.8. Recursos disponibles

Los distintos recursos empleados para llevar a cabo este proyecto de innovación pueden dividirse en recursos materiales, recursos organizativos y recursos digitales. Dentro de estos últimos, encontramos la aplicación para IOS y Android TikTok, que constituirá la parte más importante de estos recursos digitales, pues servirá para la edición y presentación de los vídeos cortos. La carpeta de Google Drive, a la que el alumnado accede desde Google Classroom, donde se encuentran los fragmentos de *La casa de Bernarda Alba* en formato PDF, formarán parte de los recursos organizativos. Por último, con los recursos materiales, el alumnado podrá componer el atrezzo de los vídeos de TikTok, en los que encontramos todo el material del que dispone el Aula del Futuro mencionada anteriormente: pizarra, mesas, sillas, vestuario, sofás, material escolar, etc.

3.9. Medidas de atención a la diversidad

El aula de 4ºA presenta cuatro alumnos que necesitan medidas de atención específicas debido a su condición de personas con TDAH. Por ello, todo el apartado de actividades está previamente elaborado y pensado teniendo en cuenta este alumnado. Existen por lo tanto una serie de necesidades específicas que se han abordado en esta propuesta didáctica, partiendo de algunas orientaciones propuestas desde una asociación española dedicada exclusivamente al Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, llamada “Tdah y tú”¹²:

- *Evitar el exceso de información*: cuando hay demasiada información, los alumnos con TDAH pueden sentirse confundidos, distraídos y desconcentrados. Para evitar este problema, lo mejor es anotar sólo lo imprescindible, borrando las cosas que ya se han dicho anteriormente.
- *Crear un entorno motivante*: diseñar actividades poco atractivas provoca que sea más fácil que el alumnado con TDAH se desconcentre y se distraiga. Utilizar TikTok como herramienta de aprendizaje resulta novedoso y, por lo tanto, configura un entorno de aprendizaje estimulante para el alumnado. Además, las actividades están diseñadas de manera que se ejemplifique lo aprendido con su vida personal.
- *Simplificar las instrucciones*: las tareas tienen unas instrucciones sencillas y cortas, entregadas por escrito, para que el alumnado con TDAH complete lo que se les ha pedido, gestionando efectivamente el trabajo y el tiempo.
- *Avisar sobre la organización de las actividades*: reservamos una parte de la introducción a avisar y especificar claramente la organización temporal y espacial de las actividades, dando tiempo para que este tipo de alumnado lo anote también.
- *Señalar los errores*: uno de los objetivos de esta propuesta didáctica es devolver “feedback” a los alumnos, de manera que puedan observar los errores que suelen cometer para que puedan revisarlos y no cometerlos de nuevo, así como para que puedan incorporar los nuevos aprendizajes en el desarrollo de sus actividades. Esto se hará en el momento, es decir, “a tiempo real”, cuando cometan fallos graves que la docente considere que deba modificar.
- *Ser predecible*: la estructura y estabilidad son elementos muy importantes para las personas con TDAH. Por ello, tanto los vídeos como la tertulia literaria estarán explicadas de forma muy segmentada, con pasos muy concretos.

¹² Ver “Webgrafía”.

- *Destacar los puntos clave:* el alumnado con TDAH tendrá en sus correspondientes textos las palabras más relevantes subrayadas o resaltadas, de manera que no se pierda el foco sobre lo que hay que hacer.

3.10. Resultados previstos

Con esta propuesta didáctica, se espera que el alumnado adquiera los conocimientos necesarios para comprender de forma adecuada las cuestiones de género y teatrales que se plantean a partir de la dramatización breve de algunas de las escenas de un texto teatral como es *La casa de Bernarda Alba*. El resultado final, aunque es un tanto impredecible debido a las infinitas posibilidades que proporciona TikTok, se cree que puede llegar a ser satisfactorio, puesto que existen infinitas vivencias en la materialización de posibilidades de performar el género. Además, esta red social es una plataforma con la que el alumnado está familiarizado y que resulta motivadora.

Este proyecto se sale de la rutina de trabajo del alumnado, ya que conlleva un componente experiencial (característico del género teatral) que puede ayudar al alumnado a entender la literatura de forma activa, teniendo como base la propia creación artística. Los estudiantes se convierten, por lo tanto, en agentes activos que transforman y construyen nuevas realidades e identidades de género, mientras que la figura docente pasa a ser un observador que guía y orienta en el proceso de aprendizaje.

4. Conclusiones

A pesar de que la situación de crisis sanitaria a la que toda la comunidad educativa se ha visto sometida haya impedido aplicar al aula la secuencia didáctica derivada del marco teórico en las condiciones que se preveían antes de la emergencia sanitaria, obteniendo unos resultados reales, podemos extraer de igual manera algunas conclusiones que permitan llevar a cabo una visualización del trabajo planteado en la propuesta práctica.

Hemos distinguido en este trabajo dos partes concretas pero articuladas entre sí, una dedicada a la vertiente teórica que sustenta la propuesta y una práctica en la que la atendemos a cuestiones básicas como son los objetivos, contenidos, metodologías o criterios de evaluación en relación con las actividades principales. Consideramos que trabajar en esta propuesta con un ámbito tan relacionado con la realidad cotidiana del alumnado, limitándonos a un tema concreto como es la identidad de género en la dramatización, nos podría ayudar a esclarecer el poder de transformación del teatro y de su trabajo en el aula.

La literatura se convierte en una plataforma de representación y transformación de la realidad a partir del lenguaje, sobre todo en lo que se refiere a la distinción de las cuestiones de género. Esta interrelación entre lengua y acción comienza con los estudios de Austin y continúa con los filosóficos de Butler, quien también refiere la simultaneidad de estos dos actos. Es en el concepto de performatividad donde los caminos de Butler y Austin se unen para dar respuesta a importantes cuestiones sociales y culturales, que otras autoras como Elvira Burgos o Erika Fischer-Lichte han tratado también.

Lo teatral es, por lo tanto, performativo: este orden implica la configuración de actos dramáticos que realiza el cuerpo, cuya materialización puede suponer, en el aula, una *vivencia* performática. El texto actúa en el alumnado, ejerce unos determinados efectos favorecidos por su mecanismo de transmisión, el lenguaje, convirtiéndose en una herramienta que condicionará el desarrollo y el aprendizaje del estudiantado. La experiencia del alumnado supondrá situar la literatura como un ámbito más donde encontrar un lugar de explicación de sus propias vidas, deseos e inquietudes.

Desde el planteamiento que hacemos de las actividades, podemos observar la relevancia de los textos, cuya riqueza radica en el reto interpretativo que plantean, y del trabajo que realizamos con ellos en el aula. Se podría concluir que el alumnado no solo toma consciencia de la identidad de género, sino que, teniendo en cuenta que nos encontramos frente a

adolescentes que afrontan una etapa de cambios físicos y psicológicos, es imprescindible darles la oportunidad de ahondar en cuestiones descriptivas relacionadas con el cuerpo, convirtiendo el texto no sólo en una herramienta de conocimiento propio y de conocimiento de las demás personas, sino también en la reflexión sobre la experiencia artística desde lo corporal, la vivencia de lo artístico.

También es imprescindible infundir el papel activo del alumnado, razón por la que hemos edificado nuestra propuesta sobre la idea de crear composiciones dramáticas en la plataforma TikTok. Y, en relación con esta última cuestión, proponemos el traslado de la clase ordinaria a la clase “El aula del futuro” para observar el impacto en los alumnos y el resultado que se obtiene en actividades como las conversaciones literarias.

La obra con la que se ha trabajado durante este estudio, *La casa de Bernarda Alba*, pone de manifiesto una lectura en la que se ofrecen distintos modelos de personajes femeninos. Esto nos permite analizar distintos modelos e interpretaciones literarias de un modo crítico, y lleva a que el alumnado vaya siendo cada vez más consciente de las distintas realidades existentes y realice en consecuencia una comprensión lectora de mayor profundidad.

En definitiva, en la hipótesis que hemos intentado resolver mediante la secuencia de actividades, principalmente planteamos la necesidad de vivenciar y acercar a la vida lo teatral. En concreto, aludimos a la relación directa que se establece entre la identidad de género y la dramatización a partir de la representación de escenas concretas de *La casa de Bernarda Alba* en TikTok. De esta manera, observamos cómo lo textual posee un carácter vivencial al ser dramatizado, obteniendo una experiencia literaria que sirve para profundizar en la lectura crítica. La aplicación práctica de este estudio demuestra que la hipótesis que manejábamos desde el marco teórico –analizar la identidad de género en la dramatización ayuda a la mejora de la comprensión de los textos teatrales– se cumple en tanto que entendemos que el poder transformador de la literatura contribuye a la construcción del género, ya que la lectura y el trabajo con ella condicionaría los modelos reflejados en las creaciones del alumnado y en sus intervenciones en la conversación literaria organizadas.

Hemos visto pues que la dramatización es un elemento a través del cual se pueden analizar aspectos como la performatividad de género, pero, sin duda, no debemos olvidarnos de que lo más importante acerca de la dramatización es el acto de *performar* en sí mismo. Este podría estar muy relacionado con el trabajo de la educación literaria en el aula, lo que nos lleva

a pensar que es esencial también tener en cuenta a través de qué textos abordamos la literatura y cómo pueden contribuir estos a la construcción de la identidad del alumnado.

5. Bibliografía

AUSTIN, J.L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf

BÖHM, M., KUSMANN, S. y RAINER, A. (13 de febrero de 2020). Quiero transformar TikTok en una plataforma educativa. *XL Semanal*. Recuperado de <https://www.xlsemanal.com/conocer/tecnologia/20200213/tiktok-red-social-china-videos-de-15-segundos-musica-adolescentes-presidente-alex-zhu.html>

BURGOS DÍAZ, E. (2006). Cuerpos que hablan. *Contrastes. Suplemento*, 11, pp. 93-109. Recuperado de <https://www.uma.es/contrastes/pdfs/MON2006/ContrastesMON2006- 03.pdf>

BUTLER, J. (1988) Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista en *Debate Feminista*, vol. 18., pp. 296-314.

BUTLER, J. (1990). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

BUTLER, J. (2004) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

CERVERA, J. (1993) Dramatización y teatro. Precisiones terminológicas y conceptuales. *Lenguaje y textos*, N° 4., pp. 101-112.

DUBATTI, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Buenos Aires, Argentina: Athuel.

FÉRAL, J. (2017). Por una poética de la performatividad: el teatro performativo. *Investigación Teatral*. Vols. 6-7, Núms. 10-11, pp. 25-50.

FERNÁNDEZ-CIFUENTES, L. (1983). García Lorca y el teatro convencional. *Iberomanía*, n. 17, pp. 66-69.

FISCHER-LICHTE, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.

GARCÍA LORCA, F. (2010) *La casa de Bernarda Alba*. Barcelona: Vicens Vives. Edición de José Ramón López García.

GARCÍA PAJARES, R. (2019). En busca de la inclusión educativa. Una propuesta de aula a partir del Aprendizaje Cooperativo y las TRIC. *Ensayos Pedagógicos*. Vol. XIV, N.º 2., 151-172.

G. GIL, F. (25 de noviembre de 2019). Tik Tok también es educativo: miles de jóvenes crean videos de 15 segundos para representar eventos históricos. El Diario. Recuperado de https://www.eldiario.es/tecnologia/Tik-Tok-educativo-representar-historicos_0_967304010.html

GILMORE, D. (2000). Men and women in Southern Spain: ‘Domestic power’ revisited. *Gender through the prism of difference*, pp. 310-320. Boston: Allyn & Bacon.

LAMBERT, K. WRIGHT, P. CURRIE, J. PASCOE, R. (2019) Embodiment and becoming in secondary drama classrooms: the effects of neoliberal education cultures on performances of self and of drama texts. *Critical Studies in Education*, 60:2, pp. 149-167.

MIRÓ, E. (1988). Mujer y hombre en el teatro lorquiano ‘¡Amor, amor, amor y eternas soledades!’. Valoración actual de la obra de García Lorca. *Actas del coloquio celebrado en la Casa de Velázquez*, pp. 41-60.

MOTOS, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y Teatro*. Creatividad y Sociedad, nº 14, pp. 1-35.

NAVARRO SOLANO, M.R. (2009) La educación de la afectividad humana a través de la dramatización. *Emociones, cultura y educación: una [i.e. un] enfoque interdisciplinar* / coord. por Luis Núñez Cubero, Clara Romero Pérez, pp. 127-144.

NÚÑEZ CUBERO, L. y NAVARRO SOLANO, M. (2007) Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 19(1): Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3262>

PANTOJA BEDOLLA, F.P. (26 de febrero de 2020). El uso de Tik Tok en el aula como herramienta para el manejo de emociones. 20 minutos. Recuperado de <https://yosoytuprofe.20minutos.es/2020/02/26/el-uso-de-tik-tok-en-el-aula-como-herramienta-para-el-manejo-de-emociones/>

RICE, M. (1999). Gender and authority in *La casa de Bernarda Alba*. *Entre actos: diálogos sobre teatro español entre siglos*, pp. 337-344.

SCHECHNER, R. (2000) *Performance*. Buenos Aires: Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires.

SMITH, P. J. (1998). *The theatre of García Lorca: Text, performance, psychoanalysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Webgrafía

<http://www.tdahytu.es/>

<http://www.educaragon.org/#>

6. Anexos

FRAGMENTO 1-GRUPO 1

BERNARDA: *(En voz baja como un rugido.)* ¡Abre, porque echaré abajo la puerta! *(Pausa. Todo queda en silencio.)* ¡Adela! *(Se retira de la puerta.)* ¡Trae un martillo! *(La Poncia da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.)* ¿Qué?

LA PONCIA: *(Se lleva las manos al cuello.)* ¡Nunca tengamos ese fin! *(Las hermanas se echan hacia atrás. La Criada se santigua. Bernarda da un grito y avanza.)*

LA PONCIA: ¡No entres!

BERNARDA: No. ¡Yo no! Pepe, tú irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen! Llévala a su cuarto y vestirla como una doncella. ¡Nadie diga nada! Ella ha muerto virgen. Avisad que al amanecer den dos clamores de campanas.

MARTIRIO: Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.

BERNARDA: Y no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara. ¡Silencio! *(A otra hija.)* ¡A callar he dicho! *(A otra hija)* ¡Las lágrimas cuando estés sola! Nos hundiremos todas en un mar de luto. Ella, la hija menor de Bernarda Alba, ha muerto virgen. ¿Me habéis oído? ¡Silencio, silencio he dicho! ¡Silencio!

FRAGMENTO 2-GRUPO 2

BERNARDA: ¡Silencio!

CRIADA: ¡Bernarda!

BERNARDA: Menos gritos y más obras. Debías haber procurado que todo esto estuviera más limpio para recibir el duelo. Vete. No es éste tu lugar. *(La criada se va sollozando).* Los pobres son como los animales. Parece como si estuvieran hechos de otras sustancias.

MUJER PRIMERA: Los pobres también sienten sus penas.

BERNARDA: Pero las olvidan delante de un plato de garbanzos.

MUCHACHA : Comer es necesario para vivir.

BERNARDA: A tu edad no se habla delante de las personas mayores.

MUJER PRIMERA: Niña, cállate.

BERNARDA: No he dejado que nadie me dé lecciones. Sentarse *(Se sientan. Pausa. Fuerte).* Magdalena, no llores. Si quieres llorar te metes debajo de la cama. ¿Me has oído?

FRAGMENTO 3-GRUPO 3

ADELA: Ya no aguanto el horror de estos techos después de haber probado el sabor de su boca. Seré lo que él quiere que sea. Todo el pueblo contra mí, quemándome con sus dedos de lumbre, perseguida por los que dicen que son decentes, y me pondré delante de todos la corona de espinas que tienen las que son queridas de algún hombre casado.

MARTIRIO: ¡Calla!

ADELA: Sí, sí. (*En voz baja*). Vamos a dormir, vamos a dejar que se case con Angustias. Ya no me importa. Pero yo me iré a una casita sola donde él me verá cuando quiera, cuando le venga en gana.

MARTIRIO: Eso no pasará mientras yo tenga una gota de sangre en el cuerpo.

ADELA: No a ti, que eres débil: a un caballo encabritado soy capaz de poner de rodillas con la fuerza de mi dolor meñique.

MARTIRIO: No levantes esa voz que me irrita. Tengo el corazón lleno de una fuerza tan mala que, sin quererlo yo, a mí misma me ahoga.

ADELA: Nos enseñan a querer a las hermanas. Dios me ha debido dejar sola, en medio de la oscuridad, pero te veo como si no te hubiera visto nunca.

(*Se oye un silbido y Adela corre a la puerta, pero Martirio se le pone delante*).

MARTIRIO: ¿Dónde vas?

ADELA: ¡Quítate de la puerta!

MARTIRIO: ¡Pasa si puedes!

ADELA: ¡Aparta! (*Lucha*).

MARTIRIO: (*A voces*): ¡Madre, madre!

ADELA: ¡Déjame!

(*Aparece Bernarda. Sale en enaguas con un mantón negro*).

MARTIRIO: (*Señalando a Adela*). ¡Estaba con él! ¡Mira esas enaguas llenas de paja de trigo!

BERNARDA: ¡Esa es la cama de las mal nacidas! (*Se dirige furiosa hacia Adela*).

ADELA: (*Haciéndole frente*). ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! (*Adela arrebató un bastón a su madre y lo parte en dos*). Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que Pepe!

FRAGMENTO 4—GRUPO 4

Habitación blanquísima del interior de la casa de Bernarda. Muros gruesos. Puertas en arco con cortinas de yute rematadas con madroños y volantes. Sillas de anea. Cuadros con paisajes inverosímiles de ninfas o reyes de leyenda. Es verano. Un gran silencio umbroso se extiende por la escena. Al levantarse el telón está la escena sola. Se oyen doblar las campanas.

(Sale la Criada)

CRIADA: Ya tengo el doble de esas campanas metido entre las sienes.

LA PONCIA: (Sale comiendo chorizo y pan) Llevan ya más de dos horas de gori-gori. Han venido curas de todos los pueblos. La iglesia está hermosa. En el primer responso se desmayó la Magdalena.

CRIADA: Es la que se queda más sola.

LA PONCIA: Era la única que quería al padre. ¡Ay! ¡Gracias a Dios que estamos solas un poquito! Yo he venido a comer.

CRIADA: ¡Si te viera Bernarda...!

LA PONCIA: ¡Quisiera que ahora, que no come ella, que todas nos muriéramos de hambre! ¡Mandona! ¡Dominanta! ¡Pero se fastidia! Le he abierto la orza de chorizos.

CRIADA: (Con tristeza, ansiosa) ¿Por qué no me das para mi niña, Poncia?

LA PONCIA: Entra y llévate también un puñado de garbanzos. ¡Hoy no se dará cuenta!

VOZ (Dentro): ¡Bernarda!

LA PONCIA: La vieja. ¿Está bien cerrada?

CRIADA: Con dos vueltas de llave.

LA PONCIA: Pero debes poner también la tranca. Tiene unos dedos como cinco ganzúas.

VOZ: ¡Bernarda!

LA PONCIA: (A voces) ¡Ya viene! (A la Criada) Limpia bien todo. Si Bernarda no ve relucientes las cosas me arrancará los pocos pelos que me quedan.

CRIADA: ¡Qué mujer!

LA PONCIA: Tirana de todos los que la rodean. Es capaz de sentarse encima de tu corazón y ver cómo te mueres durante un año sin que se le cierre esa sonrisa fría que lleva en su maldita cara. ¡Limpia, limpia ese vidriado!

CRIADA: Sangre en las manos tengo de fregarlo todo.

LA PONCIA: Ella, la más aseada; ella, la más decente; ella, la más alta. Buen descanso ganó su pobre marido.

FRAGMENTO 5-GRUPO 5

(Se oyen unos campanillos lejanos, como a través de varios muros.)

MAGDALENA: Son los hombres que vuelven al trabajo.

LA PONCIA: Hace un minuto dieron las tres.

MARTIRIO: ¡Con este sol!

ADELA: (Sentándose) ¡Ay, quién pudiera salir también a los campos!

MAGDALENA: (Sentándose) ¡Cada clase tiene que hacer lo suyo!

MARTIRIO: (Sentándose) ¡Así es!

AMELIA: (Sentándose) ¡Ay!

LA PONCIA: No hay alegría como la de los campos en esta época. Ayer de mañana llegaron los segadores. Cuarenta o cincuenta buenos mozos.

MAGDALENA: ¿De dónde son este año?

LA PONCIA: De muy lejos. Vinieron de los montes. ¡Alegres! ¡Como árboles quemados! ¡Dando voces y arrojando piedras! Anoche llegó al pueblo una mujer vestida de lentejuelas y que bailaba con un acordeón, y quince de ellos la contrataron para llevársela al olivar. Yo los vi de lejos. El que la contrataba era un muchacho de ojos verdes, apretado como una gavilla de trigo.

AMELIA: ¿Es eso cierto?

ADELA: ¡Pero es posible!

LA PONCIA: Hace años vino otra de éstas y yo misma di dinero a mi hijo mayor para que fuera. Los hombres necesitan estas cosas.

ADELA: Se les perdona todo.

AMELIA: Nacer mujer es el mayor castigo.

MAGDALENA: Y ni nuestros ojos siquiera nos pertenecen.

(Se oye un canto lejano que se va acercando).

FRAGMENTO 6-GRUPO 6

(Entran todas.)

MAGDALENA: ¿Qué pasa?

BERNARDA: No pasa nada.

MAGDALENA: (A Angustias.) Si es que discutís por las particiones, tú, que eres la más rica, te puedes quedar con todo.

ANGUSTIAS: ¡Guárdate la lengua en la madriguera!

BERNARDA: (Golpeando con el bastón en el suelo.) ¡No os hagáis ilusiones de que vais a poder conmigo. ¡Hasta que salga de esta casa con los pies adelante mandaré en lo mío y en lo vuestro!

(Se oyen unas voces y entra en escena María Josefa, la madre de Bernarda, viejísima, ataviada con flores en la cabeza y en el pecho.)

MARÍA JOSEFA: Bernarda, ¿dónde está mi mantilla? Nada de lo que tengo quiero que sea para vosotras, ni mis anillos, ni mi traje negro de moaré, porque ninguna de vosotras se va a casar. ¡Ninguna! ¡Bernarda, dame mi gargantilla de perlas!

BERNARDA: (A la Criada.) ¿Por qué la habéis dejado entrar?

CRIADA: (Temblando.) ¡Se me escapó!

MARÍA JOSEFA: Me escapé porque me quiero casar, porque quiero casarme con un varón hermoso de la orilla del mar, ya que aquí los hombres huyen de las mujeres.

Bernarda: ¡Calle usted, madre!

MARÍA JOSEFA: No, no callo. No quiero ver a estas mujeres solteras, rabiando por la boda, haciéndose polvo el corazón, y yo me quiero ir a mi pueblo. ¡Bernarda, yo quiero un varón para casarme y tener alegría!

BERNARDA: ¡Encerradla!

MARÍA JOSEFA: ¡Déjame salir, Bernarda!

(La Criada coge a María Josefa.)

BERNARDA: ¡Ayudarla vosotras!

(Todas arrastran a la vieja.)

MARÍA JOSEFA: ¡Quiero irme de aquí! ¡Bernarda! ¡A casarme a la orilla del mar, a la orilla del mar!

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN GOOGLE FORMULARIOS

Autoevaluación

*Obligatorio

Con estas actividades he aprendido cosas que considero valiosas para mi formación *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

Las explicaciones de la profesora han sido claras *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

La dramatización de escenas de LCDBA me ha resultado interesante *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo

He participado activamente en la realización de las actividades *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy en de acuerdo

¿Cuál ha sido la principal dificultad que he encontrado en la actividad? *

Tu respuesta

Buzón de sugerencias